

El desafío de enseñar a investigar ante las deficiencias de lecto-escritura: el caso de la licenciatura de Ciencia Política y Administración Urbana de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Ruth Aguilar Padilla
CPyAU-UACM

*La observación sin absolutamente
ningún sesgo o prejuicio
debe considerarse un mito (...)
sólo podemos ver lo que encaja
en nuestro espacio mental...*
Stephen Jay Gould

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la investigación ha sido un aspecto muy estudiado y con amplio número de reflexiones de carácter meta-cognitivo, la bibliografía es abundante al respecto (Morán, 1993; Damiano, 2009; Sánchez, 2012; Izquierdo, 2010; Rojas-Betancur, 2013; entre muchas más).

Es particularmente relevante el hecho de que se han estudiado y puesto en práctica diversas estrategias didácticas —positivistas, cognitivistas, constructivistas, etc— para poder sobreponerse a las dificultades que conlleva el aprendizaje de la investigación. Es reconocido el hecho de que dicho proceso resulta complejo y diversificado (Ricardo Sánchez, 2014).

Una de las características de este rubro durante el siglo XX, en México, fue la distinción entre su enseñanza, en el nivel de educación superior, en forma conceptual, “de manual”, y hacerlo investigando, lo que en una de sus vertientes asumió la denominada *investigación-acción* (Barabtarlo, 1995). Ello en el marco de la institución que configura su acción; en ese sentido, es importante tener en cuenta que la universidad conserva sus rasgos organizacionales y se adscribe a los lineamientos de política científica vigentes. A este respecto resulta particularmente significativo el trabajo desde una

dinámica grupal colaborativa, adscrita a una didáctica de la investigación científica desde el enfoque constructivista de enseñanza-aprendizaje (Mónica Izquierdo, 2010).

Por otra parte, existe un aspecto ya señalado por Sánchez (2014), acerca del manejo de la lengua materna. Ciertamente, uno de los factores que, de acuerdo a mi experiencia docente en seminarios de investigación, se ha venido agravando es la seria deficiencia en el dominio del español. Lo que se traduce en un mal empleo y graves limitaciones —expresión escrita inadecuada, léxico pobre y mínimo nivel de comprensión lectora—. Por ello, es el elemento con el que se trabajó como estrategia para subsanar estos problemas.

Con las condiciones anteriormente indicadas, uno de los resultados más evidente es la seria dificultad para poder redactar, si tomamos en consideración que una de las acciones básicas en el trabajo de investigación es la escritura del proyecto de investigación, y luego el reporte de la misma, nos encontramos ante una problemática que trasciende el ámbito del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje y se vincula con los aspectos institucionales, tales como el bajo nivel de eficiencia terminal. Si bien es cierto, se han tomado decisiones de orden práctico para resolver esta última implicación como implementar otras modalidades de titulación (diplomado, experiencia laboral, práctica profesional, etc.); no es posible ignorar el rechazo que aún producen las mismas entre los colegas, nosotros los profesores.

El paradigma constructivista

Para enseñar a investigar se tiene que considerar un principio esencial: esa acción supone la consecuencia de producir conocimiento nuevo. Dadas las características del área, las ciencias sociales y humanas, este hecho está relacionado con la realidad contundente de que se trata de un conocimiento situado, posee perspectiva social y humana. Ello significa que es relativo a la especificidad de los procesos de formación de investigadores, la institución, la singularidad de la dependencia (régimen de investigación) y las peculiaridades del tutor. Es decir, no existe una forma de investigar—universal y general— de enseñar a investigar (Sánchez, 2014).

Más allá de eso, antes de las consideraciones específicas sobre el quehacer investigador, hay que anotar las condiciones de carácter social en que se produce, por una parte; por otra, sobre el fundamento de orden epistémico y didáctico que lo hacen posible. En relación al primero, habría que tener presente que la investigación es un fenómeno social y como tal está determinado por las condiciones estructurales de la sociedad de que se trate.

Por razones de orden académico y afinidad intelectual he elegido una propuesta de didáctica de la investigación realizada por Ricardo Sánchez y planteada en *Enseñar a investigar* (2014), la cual se centra en el paradigma constructivista, una vez hecho el diagnóstico de las limitaciones del clásico, positivista. Dicho autor plantea como principio, a partir de J. Piaget (1979), asumir la naturaleza social o humana con comportamiento peculiar, posible de captar desde un marco teórico previamente elaborado. Ello supone la reflexión científica desde la construcción de una problemática bajo los siguientes supuestos epistemológicos: un sujeto activo (S) situado en el tiempo y espacio, o mejor, tempo-espacial, a la manera de lo indicado por Einstein, con un problema ya delimitado por su conceptualización; se dirige a un objeto (O), cuya realidad es construida por su marco de análisis, en ese sentido, *en y desde* su problema. Dicho objeto construido, retomando a G. Bachelard (1978), se traduce en un cambio en la concepción de objetividad en virtud de que hay problemas al interior del acto de conocer relativos a la *ruptura* que significa la construcción del objeto, distinto de la realidad sensible u objeto empírico porque fue elaborado desde una problemática teórica (Bachelard, 2000).

Las características centrales del constructivismo, implicadas en el fundamento ya planteado, se remiten a su condición de ser construido *en* el seno de red de relaciones significativas, de carácter profundamente simbólico, las cuales poseen sentido en función de los significados atribuidos, o atribuibles. Razón por la cual es necesario contar con una teoría que oriente la construcción de los objetos científicos, ahí radica el papel central del marco conceptual en la investigación. Por ello, es particularmente peligroso el pretender realizar el estudio de la realidad sin fundamento teórico. En ese sentido, lo que permite articular la información dispersa es la construcción del objeto desde el mismo; la búsqueda de las relaciones es posible mediante dos actos: a) la percepción

inicial y, seguidamente, b) la crítica lógica, construida desde una *matriz de inteligibilidad*, esta última configurada a partir de un *principio organizador*.

Los fundamentos de este paradigma se sitúan en dos vertientes: a) la totalidad y, en correlación, b) la relación. El abordaje obliga a considerar la investigación social y humana como un todo, el cual estructura las partes, por lo que es un proceso integrado; de eso deriva que no debe seguirse el proceso planteado por la analítica convencional, descomposición en partes, etapas, sino buscar las relaciones. Es decir, ubicar los vínculos que otorgan comprensión del todo. De ahí se sigue que la investigación es una estructura relacional de conjunto (Sánchez, 2014). Hay que indicar que dicho planteamiento procede de una interpretación de la noción de dialéctica hegeliana, en tanto concepto organizador a partir de contradicciones, el devenir del hombre y la sociedad emergente, síntesis frágil, desde dos momentos contrapuestos (Hegel, 1985). Se trata, por lo tanto, de discernir una relación multidireccional. En última instancia, la investigación social y humana es una red heurístico-explicativa a partir de un conjunto de relaciones sociales observables desde un marco teórico definido con antelación.

El contexto de la investigación científica en ciencias sociales y humanas

La concepción del investigar situado hace indispensable el papel del contexto, ya que en función del mismo se establecen los parámetros para realizar las elecciones de orden conceptual con las que se elabora todo el andamiaje de este trabajo. El punto de partida para realizarlo es el marco de su diseño desde su dimensión tempo-espacial, en este caso, sostener el carácter histórico social de la producción de conocimiento: *la tradición* científica con la que se entra en interacción, diálogo racional (Gadamer, 1977), con los conocimientos previos, en un proceso permanente de cuestionamiento y refundamentación de los conocimientos. El *otro*, interlocutor, me proporciona el componente de coherencia a través de la transmisión del acervo cultural y bagaje de experiencias acumulados por la comunidad científica avocada al tipo de estudios elegido (Sánchez, 2014). Ahí radica su importancia para ser considerada como esencial en la enseñanza de la investigación social y humana; ya que en ella se encuentran contenidos dos elementos básicos del

proceso: a) la historicidad del concepto y práctica de la ciencia y b) el devenir de la organización social de la investigación científica en el área elegida. Debemos tener presente que la discusión acerca de los propósitos inherentes al trabajo científico ha dado lugar a divisiones, asimismo, a una serie de reacciones divergentes; en ello radica la especificidad de las ciencias sociales, se discute desde un soporte ético-político, no desde una, pretendida, neutralidad valorativa. El desconocimiento o negación de este hecho repercute en la forma de hacer investigación y, por lo tanto, de producir conocimiento. Ahí se ubica, como aspecto central, la didáctica de la investigación científica como elemento que constituye la base de todo el proceso.

Desde esa perspectiva, la ciencia y el concepto han de ser descritos y explicados históricamente, en sentido diferente del planteamiento positivista, están en función de condiciones históricas y sociales del sujeto empírico, con su carga simbólica y significativa correspondiente (Weber, 1983). En contraste con E. Kant (2008), Weber plantea que el conocimiento es relativo a un contexto socio histórico en el que se produce. Por lo que modifica la forma como se concibe la ciencia, el procedimiento para investigar y, por supuesto, el modo de enseñar, en un efecto “en cadena”. Con todos estos elementos estructurales es que se puede formular una estrategia didáctica de la investigación en ciencias sociales y humanas.

Marco de la didáctica de investigación social y humana

La propuesta de Ricardo Sánchez (2014) parte de una serie de consideraciones relativas a la realidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas en el ámbito de la investigación en ciencias sociales y humanas. Existe una diversificación en los planos de las mismas, por un lado, las distinciones de nivel (licenciatura, posgrados); de otra parte, las disciplinarias, de carácter (investigación-docencia, solo investigación) y soporte (público o privado). Ante esa pluralidad, se nota muy recientemente la búsqueda, con muchos tropiezos y conflictos, de encauzar la investigación hacia lo multidisciplinar e interinstitucional; cierta tendencia al trabajo regional y local; incorporación a redes, con relativo éxito; vigilancia sobre partidas presupuestales, en la caso de las IES públicas, aunque con poca incidencia en

la toma de decisiones, es una lucha constante; cierta, muy débil aún, tendencia a un régimen de investigación; desarrollo de prácticas institucionales, en particular planeación y evaluación de la investigación aún no consolidada muy a nuestro pesar y los intentos, diferencialmente logrados, de consolidar la asesoría y tutoría que comprenda la difusión del quehacer científico.

Lo anterior como consecuencia de que la investigación se realiza, generalmente, en las IES, se buscó desde las décadas de los sesenta y setenta, siglo XX, cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia uno de carácter crítico-creador-transformador, afín al paradigma constructivista, aún vigente. Donde se pone el acento en el trabajo escrito para acreditar asignaturas y la elaboración de reportes de investigación para titularse. En el posgrado, maestría y doctorado, la línea articuladora es la enseñanza y práctica de la investigación. Con estos factores de la acción universitaria, generalmente en IES públicas, es que se configura un medio que busca transitar de los hábitos convencionales en la realización de la investigación a opciones que satisfagan esos requerimientos implicados en el nuevo enfoque. No sin reticencias, resistencias, conflictos, boicots e incertidumbres de variada índole. En relación con dicha situación, resulta destacable el peso de la condición de autonomía que poseen las IES públicas; lo que se manifiesta en sus resultados, debido en gran medida a la enseñanza de generación de conocimiento, su producción misma, en libertad. Este componente del procedimiento es fundamental, ya que como acto y proceso de la política académica, es poder de decisión institucional, primero, y comunitario, seguidamente. Este ingrediente lo revela como un acto profundamente ético-social; es la respuesta de la universidad frente a la sociedad que la sostiene. A su vez y ligado a lo anterior, uno de los elementos tendenciales, antes señalados, es la descentralización de los objetos científicos en la investigación; es necesario anotar que, dado el carácter socio-político centralista del Estado Nación, esta labor seguía esa misma dirección, apoyada en buena medida por la correspondiente dotación de mayores y mejores recursos en infraestructura y de financiamiento a las IES del centro de México. Ahora, existe un bagaje importante de trabajos relacionados con situaciones de carácter local y regional, inclusive con buen nivel de prestigio institucional en función de sus

específicos contextos. Lo cual ha permitido el desarrollo de nichos localizados de orden científico y tecnológico. La respuesta al compromiso social contraído por su condición de ente público.

Características de la investigación científica

El punto de partida para realizar la investigación es la toma de decisiones teórica, desde dónde, conceptualmente hablando, se observa. Luego, se procede a ir armando una estructura firmemente articulada entre sí, en una versión correlacionada de totalidad, como ya se mencionó. Es relevante contar con las categorías estructurantes, las que se interrelacionan mediante la dialéctica y la historicidad que configura al todo; donde se concibe como una investigación-proceso, en tanto producto de un conjunto estructural/estructurante a ser explicado por un procedimiento relacional dialéctico (Sánchez, 2014). En este sentido, hay que atender una característica esencial de esta propuesta, como lo es su modalidad de realización: “artesanal”. Ello implica un elemento central para su enseñanza: su carácter completamente práctico; esto es, es necesario recurrir a la creatividad, innovación y cambio; aspectos que han de ser transmitidos por la comunicación directa, mostrando los saberes prácticos concretos, el know-how de los investigadores, mediante la relación intersubjetiva profesor-estudiante. De tal forma que el tutor trabaja en el *saber-hacer*, el saber haciéndose, núcleo de la propuesta aquí presentada.

Dado lo anterior, en este punto es conveniente traer a colación el hecho de que la investigación posee carácter social; lo cual implica una serie de consideraciones como lo son: a) las necesidades sociales (percepciones desde el objeto empírico), el acto como factor político, en un sentido o en otro innegablemente relacionado al poder, algo que suele ser soslayado por los partícipes que sí conocen sus implicaciones bajo el discurso de la cientificidad objetiva. Otro aspecto es la exigencia del trabajo multidisciplinario e interinstitucional, en sus muchas variantes. A su vez, el reconocimiento del Sujeto plural, nosotros (social), es el sujeto activo del conocer, como elemento epistémico, para estructurar la individuación, a la inversa que la versión epistemológica clásica. Con lo que se delinea una divisa inaugurada con Marx

(1970), la cual afirma el sentido teórico social del conocimiento; recuperado posteriormente por M. Foucault (1970), quien, desde su propia elaboración de la concepción del micro poder, establece: “no pienso, soy pensado...no decido, soy decidido”, objeto de mucha polémica y muy utilizado en nuestro tiempo. Esta contundencia en la perspectiva, con connotaciones radicales, trata de sobreponerse a la autocomplacencia que nos ha sumido en un estado de justificación permanente en relación a las consecuencias sociales, ideológicas y políticas de esta actividad.

En consecuencia, se diseña la propuesta de didáctica de la investigación social y humana como modelo crítico y práctico; soportado en las premisas siguientes: a) es mejor enseñar desde la práctica real del quehacer científico; b) basándose en la capacitación y el entrenamiento operacional; c) reconociendo que enseñar a investigar es un proceso fatigoso y prolongado y, finalmente, d) contando con los recursos apropiados, el trabajo colegiado, políticas y normatividad institucional aceptadas (Sánchez, 2014). De lo que se deriva la tesis del autor: la didáctica de la investigación científica está ligada al concepto y la práctica que se tenga de la investigación misma; por lo que la mejor manera de enseñar ese saber práctico es enseñándolo prácticamente. Esto conlleva una serie de premisas: a) la producción de conocimiento científico es artesanal; b) enseñar a investigar supone iniciar por la problematización, lo que consiste en transmitir formas de plantear de hecho los problemas de investigación —Bachelard (1978) indica: saber plantear los problemas— y, por último, c) el investigador realiza una lectura seria y gradual de la tradición en la que se desenvolverá (Sánchez, 2014). Con estas pautas es que se ha intentado una modificación de la forma de enseñar a investigar en la licenciatura de Ciencia Política y Administración Urbana (CPyAU), perteneciente a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

El caso de la enseñanza de la investigación en CPyAU-UACM

La didáctica de la investigación científica es un proceso arduo, aunque muy gratificante dada su condición de aprendizajes mutuos en la interacción profesora-estudiante. A ello habría que agregar que el docente, en tanto investigador universitario, posee la ventaja de enseñar-haciendo, tal como se

ha descrito desde hace tiempo en la literatura específica al proceso educativo de nivel superior (el pregrado); tal como lo refiere Morán (2003), al indicar que se enseña para el cambio al inducir a la producción de conocimiento y se transmite crítica y creativamente el saber práctico de la profesión (p.18). Todo lo cual implica adquirir conciencia de las implicaciones socio-históricas de la docencia en este nivel y conjuntamente el compromiso. Cuya labor fundamental es lograr que el estudiante seleccione organice y transforme la información recibida, estableciendo las correspondientes relaciones entre la misma, sus ideas y conocimientos previos (p. 21). Lo que muestra la necesidad de formación docente constante e integral. A su vez, el requerimiento de un medio eficaz para la *praxis* didáctica soportado en las parejas duales *acción-reflexión/reflexión-acción*, caracterizadas en la relación dialéctica entre teoría y práctica (p. 26).

Desde ese ángulo, había que asumir el hecho innegable de que en el nivel de licenciatura la investigación es considerada un “ejercicio pedagógico” más que un proceso de enseñanza-aprendizaje real (Rojas y Méndez, 2013). Dejando de lado acontecimientos como la posibilidad de generar *democratización* del conocimiento, ligado al problema de uso y distribución social del mismo y su ulterior aplicación a situaciones concretas (p. 98). En ese sentido los autores sugieren introducir al estudiantado mediante la metodología de la *investigación-acción*, para lograr cierto nivel de familiarización; de lo que se sigue la necesaria experiencia del docente como investigador que ha de hacerse evidente, donde los estudiantes han de ser convocados a un ejercicio de lectura crítica (p. 100).

En ese marco, se tomó en consideración primero el principio de la UACM, enunciado en su normatividad (Ley de la UACM), que enuncia: “La formación universitaria...implica...la búsqueda permanente de las diversas formas de ver y estudiar la realidad y la incorporación de múltiples referentes para juzgar (...) (2005: 11). Con la obligación de asumir una relación responsable hacia la sociedad desde su misión de acercamiento al saber y la verdad, de servicio a la búsqueda de soluciones a las necesidades y carencias sociales (op.cit: 16). Es lo que constituye el “sello de la casa”, a lo que se refiere Sánchez como marco de trabajo para la investigación.

Asumiendo esas líneas normativas de carácter institucional, es que se procede en un primer momento a elaborar una estrategia de trabajo centrada en el enfoque constructivista de enseñanza-aprendizaje de carácter grupal. Como paso inicial, basada en la experiencia previa de trabajo impartiendo las asignaturas *Seminario de Investigación I*, séptimo semestre y *Seminario de Investigación II*, ambas del Plan de Estudios de la licenciatura en CPyAU (véase Anexo: Mapa curricular); se posee el conocimiento de las condiciones socio-culturales de las que procede este estudiantado como un factor que participa en este proceso de aprender a investigar, aspecto ligado, a su vez, a su dimensión económica. Hasta ahora, se ha manejado este elemento para explicar el deterioro de la calidad de vida y explicar otros hechos en nuestras sociedades latinoamericanas tales como aumento de pobreza, criminalidad, inseguridad, etc. Su repercusión en el campo educativo, ligado también a políticas educativas con claro énfasis privatizador, como otros elementos propios del neoliberalismo vigente, donde se privilegia al mercado, son innegables. A continuación se indica la situación para este caso.

En principio, por el deterioro de la propia formación escolar inicial, en buena medida ocasionada por la deficiente política educativa. A lo que ha de seguir las condiciones reales con las que una minoría logra acceder a la educación superior. Como consecuencia, ante la acumulación de desventajas en la escolarización, el empobrecimiento del bagaje de los estudiantes tiene su expresión en un déficit de lecto-escritura y una evidente falta de motivación, particularmente llamativa en quienes cursan carreras del campo de las ciencias sociales y humanas.

Con este panorama, al que habría que agregar, debido a razones de orden institucional, la escasa cultura en investigación de las universidades, especialmente por sus carencias de orden presupuestal, entre las que se encuentran las de infraestructura, tales como ausencia de bibliotecas especializadas y los otros recursos como las tecnologías de información y comunicación (TICs), estabilidad laboral para sus profesores, falta de formación docente, etc. La combinación de estos factores resulta abrumadoramente desalentadora y frustrante, especialmente cuando se recrudece con las modificaciones a la política educativa actual, la cual presiona a las

instituciones de educación superior a solventar sus necesidades económicas mediante el mercado.

La situación de nuestro caso, en específico del plantel San Lorenzo Tezonco, no es la excepción a la regla. Hay que dejar constancia de que se crea en el 2001, ya en pleno ejercicio del neoliberalismo mexicano, con la recién inaugurada alternancia política al haber sido elegido un ejecutivo federal de otro partido, ante un régimen gobernado por el partido de Estado, Partido Revolucionario Institucional (PRI), durante más de 70 años. Aunque es importante anotar que quien asume ese cargo, lo hace por un partido de derecha, Acción Nacional (PAN), y con un dato característico, el gobierno local se identifica con la izquierda, Partido de la Revolución Democrática (PRD), que gobernaba al, entonces Distrito Federal, desde 6 años atrás, y aún sigue al frente del mismo en la ciudad.

La UACM es un proyecto educativo y político que responde a los intereses del gobierno local. Sus planteles son construidos en las zonas marginales de la ciudad y cuenta con el apoyo para tener personal docente de tiempo completo en un porcentaje del 90%. No obstante, las restricciones presupuestales no permiten lograr un equipamiento adecuado y al interior no se resuelve el renglón de la formación del profesorado. Asimismo, el estudiantado es, por lo general, primera generación que accede al nivel superior, tiene que combinar sus estudios con el trabajo y procede de escuelas públicas, cuyo nivel es claramente deficiente.

Ante esas condiciones y el prejuicio de los colegas acerca de la dudosa validez de otras modalidades de titulación, aunque en 2017 ya se aprobaron algunas opciones, la docencia en los Seminarios de Investigación (1 y 2), ambos obligatorios, correspondientes al 7° y 8° semestre de CPyAU, es un reto cotidiano al que hay que hacer frente como decimos aquí: “trabajando con lo que hay”.

Ante ese panorama, presento un informe sobre la experiencia para salvar el obstáculo de las deficiencias en lecto-escritura, el factor de mayor contundencia en este contexto formativo de educación superior, como un

recurso para incentivar el aprendizaje de la investigación y con la expectativa de captar estudiantes talentosos para dicha actividad.

Con los lineamientos proporcionados por la propuesta de Sánchez y lo estipulado por Izquierdo e Izquierdo (2010), es que se requiere una relación de reflexión-responsabilidad profesora-estudiantes a partir de una secuencia delimitada de actividades que parten de un primer momento sustentado en el principio básico enunciado por Sánchez: problematizar para construir el problema y poder plantearlo. Esta acción supuso, en primera instancia, revisar lo que entendemos por observar; esto es, una vez establecido que se percibe de forma situada, relación dinámica espacio-temporal y se realiza con una dirección que le proporciona el sentido otorgado por la teoría, el marco conceptual desde el que se nombra. Aquí he de anotar que este aspecto es problemático debido a que prevalece entre los estudiantes el sentido común de la realidad que está ahí, bajo la premisa de que está presente, ocurre, solo hay que verla, en todo caso con atención y nada más; cuando presupone más: ¿desde dónde veo, observo, registro? ¿cuáles son mis plataformas, “anteojos para mirar”? ¿qué implicaciones posee mi elección de lo observable para lo que pretendo investigar? Desde esa perspectiva, en seguimiento del lineamiento para la enseñanza, se requiere el esclarecimiento teórico; lo cual supone un trabajo fuerte y constante de lectura. He aquí donde inician los obstáculos y conflictos para abordar esta labor, ya que la necesidad de saber articular se detiene ante las dificultades para comprender en un nivel lógico, habilidad no desarrollada previamente. Los problemas en este ámbito inhiben las posibilidades de alcanzar el dominio del discurso, en su dimensión semántica y, sobretudo, su sentido científico; el significado de la palabra y la escritura que comunica y designa. Ante este obstáculo se optó por el trabajo colaborativo con colegas, en este caso la profesora E. Valentina Gutiérrez, especialista en el tema y que se desempeña en la impartición de la asignatura remedial *Taller de Expresión Oral y Escrita* (TEOyE), del semestre inicial nombrado de *Integración*. Con dicho apoyo, esencial en este momento, se establecieron una serie de ejercicios para el desarrollo de la habilidad de lectura de comprensión. Hemos de reconocer las resistencias y actitudes de rechazo que incluyeron el abandono del curso por un 20% del estudiantado en

esta etapa. Se buscó que las acciones se realizaran en las necesarias revisiones de los marcos teóricos requeridos en función de las situaciones que se pretendían abordar en vista al siguiente paso: problematizar.

Una vez logrado, en un sentido aún básico, el objetivo de un acercamiento adecuado a los conceptos durante las primeras seis semanas; se procedió a asumir el segundo momento, con la continuidad del trabajo sobre sus habilidades lectoras, acerca de realizar la problematización. El acercamiento a las situaciones elegidas por los estudiantes, hay que subrayar que por motivos prácticos se les indica que sean las de su interés en la perspectiva de la elaboración de su proyecto de investigación, protocolo, para la elaboración del trabajo de titulación, como una manera de incentivarlos, en su mayoría relativas a la evaluación sobre el diseño de políticas públicas, alrededor del 85%, el restante 15% relacionadas con cuestiones de participación ciudadana, en específico en el ámbito electoral, su normatividad, el abstencionismo, los partidos políticos y un minoritario interés en el ámbito latinoamericano; se logró que transitaran de los conceptos, sus redes e interrelaciones, al vínculo con el referente extralingüístico de cada asunto, la exploración basada en buena medida en la revisión de lo hecho previamente, gracias a la localización de los trabajos para obtención de grado en licenciatura, maestría y doctorado específicos en función del interés de cada uno. Otro elemento con el que se estuvo ejercitando su lectura. Desde la motivación, soportada en grandes dosis de paciencia, para construir cuestionamientos a partir de lo leído es que se inicia el trabajo de “ubicar” el problema de investigación, donde regresan a tratar de identificar lo que conceptualmente se discute para explicar o transformar. Una vez obtenida esa localización es cuando se inicia, propiamente, el esfuerzo para construir el problema, énfasis que son operaciones distintas, ya que no es lo mismo problematizar que plantear el problema, lo que responde, en esa instancia, a una distinción entre la percepción sensible y la observación científica, desde la teoría.

Un procedimiento de ese tipo exige al dominio del campo del saber agregarle el dominio de la tradición, lo cual, en el caso presentado, combinó no solo esa revisión de lo realizado inmediatamente antes sino también la vuelta a los clásicos en el área de trabajo elegida. Aquí de nuevo se presentaron

resistencias y negativas, dado que se tiene también un hábito, podríamos considerar prejuicio, de concebir a dicha información como obsoleta, superada y conservadora (no olvidemos que se trata de estudiantes de Ciencia Política). Lo que pudimos constatar, la profesora Gutiérrez y yo, es que eran pretextos para evadir esas lecturas, dado el nivel de complicación que les significan por sus ya mencionadas limitaciones de comprensión. En esta etapa, salvo un 5% de los estudiantes, el 95 % restante realizó el trabajo con relativa solvencia, que no facilidad; aún queda un trabajo de más largo alcance a realizar, aunque ya se encuentran en el penúltimo semestre de su formación profesional. He aquí el aspecto crítico de dicho proceso escolar.

Ciertamente, existen varias opciones para enseñar a problematizar: a) problematizar como proceso, b) problematizar como cuestionamiento, opción elegida por mí para intentar que transiten a la construcción, donde se polemiza, discute e interroga; no obstante, sin grandes logros debido al estilo de aprendizaje desarrollado por los estudiantes, manifestado en sus hábitos escolares (copia-pegar/ memorización/repetición) y su condición actual de negación frente a una tradición que les resulta ajena, distante, inútil, no les hace sentido. En virtud de su condición presente, al parecer ligada a otros requerimientos y condiciones. Es lo que demanda plazos más largos que los proporcionados por el periodo semestral, en realidad reducido a 16 semanas, otro obstáculo relacionado con la discontinuidad que supone dicha periodicidad. Además, pudo detectarse que ante las incertidumbres ocasionadas por la deficiente recepción de la información, en la mayoría de los casos su incomprensión, prefieren quedarse en el terreno de lo que consideran certezas, defendidas denodadamente, al grado de la ortodoxia. Esto explica su gran resistencia al cambio, la dificultad para operar una estrategia como ésta, ya que uno de sus requisitos es precisamente la ruptura epistemológica (Bachelard, 1971). Habría que agregar, en un sentido autocrítico, la tendencia frecuente entre sectores del profesorado a mantener cierto *status quo* para garantizar la permanencia en el nivel alcanzado en su propio trabajo; aunque con ello de la espalda a la realidad, su objeto de estudio y la razón de ser de su labor profesional. Desde esa mirada, es un efecto perverso o inesperado del propio proceso de investigar. Finalmente, c) problematizar como clarificación de

lo que se estudia, llegar a esta opción es una aspiración propia largamente anhelada, queda en el horizonte de mi labor, en gran medida debido al alto grado de dificultad debido a que exige gradualidad en su implementación.

Uno de los procedimientos realizados para facilitar el tránsito de la problematización a la construcción del problema fue promover hábitos de reflexión del propio hacer a través de un diario de campo, donde se intentó que describieran no solo lo que percibían como actos sino también sus sensaciones. En esta actividad hubo una respuesta muy baja, solo el 30% lo llevaron a cabo; de ellos, un 10% le dio continuidad. Una vez más, la renuencia a revisar su proceso, interiorizar sus actos, trabajar más allá de lo “mínimo indispensable”; actitud generalizada, de tipo cultural en la actualidad. En esa tónica, resulta complicado sobreponerse a las inercias de lo acostumbrado, para modificar dicho proceso. A lo que se suma el intento, un poco más exitoso, de trabajo grupal, asumiendo diferentes papeles de orden metacognitivo, operativo, cognitivo, personal y social. Con el dato de la preferencia por el trabajo individual, se logró cierta co-participación en la lectura, comentarios y discusión de lo hecho por sus compañeros; anoto que se obtuvo una acción no indicada esta actividad al darse un flujo constante de intercambio de información entre ellos, en especial para localizar fuentes e intercambio de bibliografía. Quizá el único aspecto con algún logro de esta etapa.

Finalmente, como tercer momento, se estipuló la “socialización” de experiencias. En este rubro participaron todos, caracterizándose por claras diferencias de nivel de profundidad en el planteamiento del problema. Por las divergencias en atender la tarea en los momentos anteriores, el resultado fue un acentuado desnivel en la construcción del problema; pasando de significativos esclarecimientos del sentido de su trabajo a desarrollar hasta el evidente desconocimiento de lo que se debió realizar, en grado extremo. En ese espectro, el 95% acometió la labor con sentido lógico e inteligibilidad, el 5% restante definitivamente no logró remontar sus deficiencias debido a su evidente negativa a realizar las actividades diseñadas con ese propósito.

En específico respecto al proceso reseñado no se hizo mención de la escritura porque las condiciones de orden temporal no permitieron llegar a ese componente indispensable en la enseñanza-aprendizaje de la investigación científica. La mayoría del grupo, en su asignatura Seminario de Investigación II, octavo y último semestre del Pan de estudios, sigue cursando conmigo, por lo que dicho abordaje apenas se está realizando en este momento, sin posibilidades de contar con acontecimientos comunicables al respecto aún. Con la expectativa de lograr que reconozcan la articulación entre los dos elementos del proceso: lectura y escritura; de tal forma que sea posible alcanzar el propósito de adquirir niveles de inteligibilidad adecuados a las exigencias del trabajo propuesto, el cual les permita lograr su meta: la titulación.

Consideraciones finales

El trabajo de enseñar a investigar encuentra muchos obstáculos, externos e internos, desde nuestra condición de sociedades en grados elevados de desventaja social, con regímenes políticos adscritos a lineamientos de orden global en el neoliberalismo vigente. Traducido todo ello en sociedad fuertemente diferenciadas en lo económico, polarizadas, con políticas públicas en educación, investigación e innovación tecnológica insuficientes, apenas cubriendo algo menos que lo mínimo, cuyas posibilidades de enfrentar los problemas que le son inherentes son prácticamente nulas. Lo que ha tenido como consecuencia, en América Latina, un grado elevado de conflicto social, inestabilidad, pérdida de gobernabilidad, incremento de la inseguridad pública; en definitiva, para muchos de los países de la región, la condición de Estados fallidos. El reconocimiento de todos esos factores que dificultan la puesta en práctica de esa propuesta didáctica para la investigación en ciencias sociales y humanas es ya un indicador de su puesta en acción.

En el ámbito académico, todo lo anterior se nos presenta incierto, con el ingrediente de ser un gremio fuertemente individualizado, no es sencillo abordar una propuesta de trabajo colaborativo, multidisciplinar, colegiado. Por ende, en el espacio del aula, asumir un intento de cambio, implementar una alternativa, es un ejercicio arriesgado, complicado, no imposible, ciertamente.

Lo que deja este esfuerzo es la necesidad de ampliar el diálogo. Como parte de la operación del mismo, de forma emergente, fue posible comentar, al paso, la idea de socializarlo entre algunos colegas, con la grata respuesta positiva de su parte. Está ahí, pues, un atisbo de esperanza, esa actitud siempre presente en estos proyectos de transformación, con la impresión de que una vez dado el primer paso, la búsqueda continúa.

Por lo tanto, uno de los elementos que muestra claramente, dadas las condiciones persistentes en México y la región de América Latina, además de la situación material definitivamente injusta e inhumana, es ese deterioro, ¿obsolescencia?, del fundamento ético-social, en cuyo soporte se habían fundamentado los propósitos de la investigación social y humana, tácita o explícitamente declarados. Queda en esta búsqueda el reto de reflexionar, dialogar, discutir al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. Siglo XXI. México.

----- (1978). El racionalismo aplicado. Paidós. Buenos Aires.

----- (1973). Epistemología. Textos escogidos por Dominique Lecourt. Anagrama. Barcelona.

Carbajosa, D. y Esquivel, J. E. coords. (1991). Epistemología y educación. CESU-UNAM. México.

Eguinoa, Ana Esther (2006). *Enseñar a investigar: ¿mito o realidad?*, en Rev. Pampedia, no. 2, enero-junio.

Foucault, M. (1970). Arqueología del saber. Siglo XXI. México.

Gadamer, H-G. (1977). Verdad y método, Sígueme. Salamanca.

Habermas, J. (1990). Conocimiento e interés. Taurus Humanidades. Colección Ensayistas, 163. Buenos Aires.

Hegel, F. (1985). Fenomenología del espíritu. FCE. México, sexta reimpresión.

Heidegger, M. (2012). Kant y el problema de la metafísica. FCE. México, edición electrónica.

Kant. E. (2008). Crítica de la razón pura. Taurus. México, segunda edición.

Izquierdo, Mónica-Izquierdo, Ana María (2010). *Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción*. Grupo de investigación SEMIODOC. Universidad de Murcia, España.

Marx, K. (1970). Tesis sobre Feuerbach. Editorial Progreso. Moscú.

Morán, P. (1993). *La vinculación docencia e investigación como estrategia pedagógica*, en Rev. Perfiles educativos, núm. 61, julio-septiembre. IISUE-UNAM. México.

Pacheco, T. y Díaz Barriga, A., coords. (1993). El concepto de formación en la educación universitaria. CESU-UNAM. México.

Piaget, J. (1979). Tratados de lógica y conocimiento científico. Volumen VII: Clasificación de las ciencias y principales corrientes epistemológicas. Paidós. Buenos Aires.

----- (1985). Epistemología y psicología. Planeta-Agostini. Barcelona.

Rojas, Mauricio-Méndez, Raquel (2013). *Como enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria*, en Rev. Educación y educadores, vol. 16, núm. 1, enero-abril. Universidad de la Sabana, Cundinamarca, Colombia.

Sánchez, Ricardo (2014). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM. México, cuarta edición.

UACM. Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Aprobada por la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, III Legislatura el 16 de diciembre de 2004 y publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 5 de enero de 2005. México.

Weber, M. (1983). Economía y sociedad. FCE. México, sexta reimpresión.

----- (1985). Ensayos sobre metodología sociológica. Amorrortu. Buenos Aires.

ANEXO

MAPA CURRICULAR DE LA LIC. CPyAU

SEMESTRE DE INDUCCIÓN (TALLERES)					
Identidad Conocimiento y Aprendizaje					
Matemáticas para Ciencias Sociales					
Expresión Oral y Escrita					
CICLO BASICO					
Semestre/Ejes	Estudios Sociales e Históricos	Cultura Científica y Humanística	Lenguaje y Pensamiento	Lenguas Extranjeras (Inglés o Francés)	Optativa
PRIMERO	ESeH I	CCyH I	LyP I	LE I	Teoría Política I
SEGUNDO	ESeH II	CCyH II	LyP II	LE II	TP II
TERCERO	ESeH III	CCyH III	LyP III	LE III	TP III
CICLO SUPERIOR					
Semestres	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO
Ejes/Áreas	México y América Latina en el mundo global	Sujetos sociales e Identidades Particulares	Sociedad y Política	Sistema Político e Instituciones	Administración, políticas públicas y participación
Análisis Político (AP)	Análisis Político de Coyuntura	Análisis Político con Métodos Cualitativos	Análisis Político con Métodos Cuantitativos	Seminario de Investigación I	Seminario de Investigación II
México (MX)	México y América Latina en el contexto Internacional	Estructura social del México contemporáneo	Participación y representación en el México contemporáneo	Sistema Político Mexicano: división o concentración de poderes	Marco Jurídico de la Administración Pública
Administración (AD)	Teoría de la organización en el contexto global	Organización y agentes sociales	Decision política y políticas públicas	Niveles de gobierno Administración de la ciudad de México	Finanzas públicas y presupuestación Análisis de , Públicas
América Latina (AL)	Globalización, concentración y nuevo orden internacional	Identidades étnicas, religiosas y de género en la sociedad actual	Democracia y autoritarismo en las sociedades latinoamericanas contemporáneas	Formas de gobierno y sistemas electorales en América Latina	
Centros Urbanos (CU)	Impacto de la globalización en los centros urbanos. Experiencias comparadas	Actores sociales y participación en la Ciudad de México	Gobierno y poder en los centros urbanos. Experiencias comparadas	Los grandes problemas de la administración en las ciudades. Experiencias comparadas	Planeación con participación en la ciudad de México.
Teoría (TR)	Internacionalización y globalización. Aportes teóricos	Actores sociales, movimientos sociales y sociedad civil. Aportes teóricos.	Ciudadanía, participación y representación. Aportes teóricos	Estado, partidos y sociedad civil. Aportes teóricos.	Política económica y distributiva
Optativa	Optativa interdisciplinaria	Optativa interdisciplinaria	Optativa interdisciplinaria		Seminario temático

Fuente: Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales-UACM, cuadernillo de divulgación, s/f. México. Las asignaturas en blanco son obligatorias, las sombreadas en gris son optativas.

